

## 親鸞における「悪人正機」の教育学的意義

教育学部 川 村 覚 昭

### 抄 録

我が国の現代の教育現実、世界のグローバル化のなかで市場経済至上主義が浸透し、国際的規模での過剰な経済競争に晒されている。そのために経済的価値に一元化した人間の在り方が前面に現れ、合理性と効率性が極端に追求されている。学界においても人文・社会科学の軽視、自然科学の重視という風潮が現れている。本稿では、こうした現代日本の状況を踏まえ、こうした地球規模で起こっている世界現象の背景に西洋近代で形成された主体中心主義の人間観が近代の枠組となって諸学を拘束していることを明らかにし、教育学の学問性を改めて問い直した。そしてそれとともに人間の生の深淵にデモニッシュ性があり、近代の枠組のなかにある近代教育学はそれを制御できる理論を構築できないこと、従ってそれを脱構築するためには親鸞の「悪人正機」の思想が教育学研究において根源的な意義があることを論じた。

Key Words：経済的価値、主体中心主義、近代形而上学、デモニッシュ性、表象的思惟

### はじめに

「教育とは何か」、これは、教育学の根本問題である。教育学は、この問題を問い続ける学問である。しかし、それとともにその問題を問う教育学とはそもそもどのような学問であるのか。この問題もまた教育学を研究するものにとっては根本的な問題となる。なぜなら、教育学の学問性が明確にならない限り、教育の本質は明らかにならないからである。

言うまでもなく、人間は誰しも世界内存在である。そのため、人間の現存在は世界の内実である時間と空間に制限される。現在のようにネットが急速に普及すると、時間と空間が拡大と収縮の両面を持ち、開かれて限る世界が人間

の全体を圧倒的な勢力で覆うため、人間は急速にその世界に自閉することになる。もはやネット世界を出ることが出来ないのである。それが、現代における人間の現存在である。しかし、教育の本質を考える教育学は、世界内存在としての人間存在の全体を捉えることが大事であり、それ故世界と離接することが教育学には求められるであろう。なぜなら、教育学は、どこまでも「人間らしい人間（homo humanus）」の形成を考えねばならないからである。

本稿では、こうした視点から、フッサールが学的基礎を創りハイデッガーによって確立された現象学的方法によって、現代日本の状況から近代教育学の根本問題を抉出し、親鸞の「悪人正機」の思想が近代教育学の脱構築に対して根

源的な教育学的意義があることを明らかにしたいと思う。

## I. 現代日本の状況と教育学の学問性

現代は、1990年代の東西冷戦の終結によってグローバル化した市場経済のもとで国際的規模での過剰な経済競争が世界の前面に生じたために、各国とも市場経済を至上とする経済構造のもとに社会体制を組み込むことを強いられることとなった。そのことは、経済活動が人間生活の基底となることであり、人間の意識が経済的価値に一元化されることである。我が国は、国土の大半を焦土と化し、未曾有の精神的荒廃と飢えを齎した第二次世界大戦の敗戦の経験から、戦後は平和国家文化国家の理念のもとで国家建設を進め、軍事よりも民生に力を注いできた。それは、どこまでも平和で豊かな社会の実現を目指すことであったために、1960年代には高度経済成長と技術革新を成功させ、世界経済を牽引する経済大国となったことは周知の事実である。このため敗戦の痛手を完全に克服して飽食の時代を迎えることになったが、経済的豊かさを享受するにつれて我が国も意識が次第に経済的価値に一元化されることとなった。このときはまだ東西冷戦が厳然としていた時期であるが、1990年代の東西冷戦の終結時は高度経済成長の極点であるバブル経済の崩壊が起きたときであり、我が国は経済不況のなかで市場経済のグローバル化の席捲に直面することになるのである。このため、経済を中心とする戦後の社会体制が見直されることになるが、それは、経済至上主義から離れるのではなく、むしろグローバル化した市場経済のなかで日本経済が生き抜くための経済意識が却って先行し、経済体制の再構築が改めて志向されることになったのである。このことは現在においても同じであり、現政権である安倍晋三内閣におけるアベノミクスの三本の矢の構想はそのことを

端的に示しているであろう。

いま、私は、戦後の日本社会の社会史的構造を簡単に辿ってみたが、そこで管見できたことは、市場経済のグローバル化がどこまでも人間の意識を規定していることである。このことは、換言すれば、経済意識の枠組のなかに人間現象の全体を位置づけることであり、その枠組が価値基準において優先的位置を持つことである。学問、芸術、宗教、教育など人間精神に関わる事象も現代ではこの大枠に括られており、人間精神の本来の要求からの活動になっているかどうかは疑問である。例えば、平成二十七年六月八日の文部科学省からの通達「国立大学法人等の組織及び業務全般の見直しについて」において示された人文・社会科学の軽視ないし廃止の要請<sup>1</sup>は、直ぐに役立つと思われる自然科学に特化した学問体系を前進させ、現今の経済体制に寄与させようとする目論みと考えるとよいであろう。そこには経済的価値に括られた人間の短絡的な夢想が露呈している。なぜなら、経済的価値は、基本的に合理的な効率を最優先とする思想と結びつくために人間がそれに括られることは人間そのものが合理的な効率の枠に縛られ、人間の機械化を招来する危険性を内包することであるが、そのことに気づいていないのが先の通達であるからである。人間と社会を根本的に考える人文・社会科学は、そうした本質的な問題を明らかにするところに意味があるのである。とすれば、教育学はどのような学問なのか。

教育学は、現代では原理的な研究をするものから実践的な研究をするものまで多様に別れているが、どの研究も基本的には「教育」に関わるものであることでは一致している。従って、「教育」を研究対象にすると教育学が成立すると一応形式的に考えられるが、そのさい注意しなければならないのは、教育を研究対象にする学問は必ずしも教育学に限定されないことで

ある。例えば、医学が教育を研究することは可能であり、「医学教育」ないし「教育医学」という領域が学問的に成立するのである。このことは、他の学問でも言え、その意味で教育学が成立するためには厳密な学的検証が必要であろう。いまここでそのことをする十分な余裕はないが、教育の学問的な研究の最初は古代ギリシャに求めることができるが故に、いま改めてそこに視点を移してみたいと思う。

「教育学」はドイツ語のPädagogik、あるいは英語のpedagogyの翻訳語であるが、その語源は古代ギリシャ語のpaidagogiaに求めることができる。この語はpaidagogosと関係しており、paidagogosの営みとしてpaidagogiaが考えられていると言われる。paigagogosとは、古代ギリシャでは奴隷に属し、子どもを導く教師を意味するが故に、デイルタイはpaidagogiaを次のような意味であると言う。すなわち「子どもを導く人が子どもに付き添い監督すること（die Begleitung und Beaufsichtigung des Knaben durch den Knabenführer）」と。従って、こうした語源的意味から見えることは、教育学における最大の問題は、子どもと子どもを導く人との関係を前提にしてその関係性を研究するところにあると言わねばならない。教育は、まさに教える者と教えられる者との関係であるが、その関係そのものが研究対象になるとき教育学が成立すると言うことができるであろう。デイルタイの高弟の一人であり精神科学的教育学を代表するヘルマン・ノールはこの関係性に注目して教育の基本を次のように定式化している。すなわち「教育の基本は、熟達した人間の、成長しゆく人間への熱情的関わりなのであり、しかもその人間自身のための、つまり人間が自らの生とその生の形式に至るための関わりである」<sup>2</sup>と。このノールの言説には、先のデイルタイが説明したpaidagogiaの「付き添い」と「監督」が「成長しゆく人間のための関わり」

と言い換えられ、教育の主体が、「成長しゆく人間が自らの生とその形式に至る」ようにする「熟達した人間」すなわち「子どもを導く人（paigagogos）」にあることが明かされている。それ故、教育学は、教える人間からの関係性を明らかにする学問とすることができるであろう。

しかし、この関係性の構造は一様ではない。なぜなら、関係性には教える人間からの意識が反映するからである。つまり、教える人間は、常に一定の歴史的社会的状況に置かれた世界内存在であるため、彼の意識はそうした世界状況と関係し、世界状況の変化とともに意識も変わるのである。嘗てデイルタイは、生の哲学（Lebensphilosophie）の立場から普遍妥当的教育学（Allgemeingültige Erziehungswissenschaft）が不可能であることを指摘したが、それは、世界史の事実として教育は時代と社会の文化状態に依存しているからである。彼は、そのことを次のように指摘している、すなわち「学問的知識から生まれる教育の手段は学問の進歩につれて不断に進歩するが、国民の道徳・風習、その理念の世界、その生活理想の中に存する教育の目的・手段の総体は、各国民の示す榮枯の巡りに従わねばならない」<sup>3</sup>と。従って、教育学は、こうした世界史的事実を見据え、教育現実を捉えねばならないのであり、その限り先の関係性は、世界状況に晒されている「教育する人間」の存在を教育学が明確に捉えない限り明らかにすることはできないであろう。その意味で、教育学は、教育する人間の存在構造を問題にする人間学（Anthropologie）である。しかし、このことは「教育される人間」を無視することではない。彼は、教育される者として関係性の内にあるのであり、教える人間の存在構造を問題にすることは彼が同時に問題にされることである。それ故、関係性を研究する教育学は、どこまでも「教育的関係」の構造を研究するのであ

り、教える人間の存在構造の解明は必然的に教えられる人間の存在構造とリンクするのである。そのことは、我が国の教育学の学的形成者の一人として知られる木村素衛が既に指摘していることで、彼はpais（子ども）とpaidagogosとの存在構造に教育学の学問性が成立する立場を見ている。木村は、「一体パイスを含まない人間的存在といふものが具体的にあるであらうか」と自問するなかで「若しこの問が肯定を以て答えられることを拒むとするならば、具体的なアントロポロジーは本質必然的にパイダゴギアをみづからのうちにもつものといはなければならない」<sup>4</sup>として、「パイスが人間的存在にとって一つの本質的契機をなすもの」<sup>5</sup>と見るとともに、「子供が在るといふことは我々に於てはそれが護られ導かれて在るといふことを同時に意味する」<sup>6</sup>が故に、「パイスの存在を重心として把握された人間学とは、他にいま一つの点パイダゴギスを必然的な関係項として有するものでなければならなくなる」<sup>7</sup>として、教育学は「パイスとパイダゴギスとを二つの焦点とする人間学」<sup>8</sup>でなければならないと言うのである。こうした言説を見る限り、木村も「教育的関係」を中心に教育学が成立する構造的基盤を考えていると言ってもよいであろう。

さて、このように教育学の学的構造を見ると、教育学は人文・社会科学の学問体系の領域に属する最も基礎的な学問であることが分るであろう。なぜなら、教育学は人間学として人文・社会科学の研究対象の中心にある人間の存在構造をまさに研究対象とするからである。しかも如何なる人間も子どもから出発するが故に教育的関係と無関係に存在することはできないのであり、そうした事実を見る限り、教育学は、教育的関係を研究する学としてあらゆる学問の中心にあり、とりわけ人文・社会科学の最も根本的な位置にあると言わなければならない

い。先に指摘した人間の意識が経済的価値に一元化され、人間の合理化と機械化に人間が晒されるようになった今日、教育学は、改めて教育的関係の内にある人間を考える人間学として「人間らしい人間（homo humanus）」の形成を明らかにしなければならないであろう。

## Ⅱ．近代の教育の論理と人間のデモニッシュ性

いま私は、教育学の研究対象が教育的関係にあることを指摘したが、近代の教育の論理はこの関係を人間の自律の問題として捉えてきた。教育的関係は、既述したように「教育する人間」と「教育される人間」との関係であるが、それは、換言すれば、教授と学習の関係でもある。近代ではこの教授 - 学習の関係は自律を教育理念として構造化されるため教育的関係は自律した人間がまだ自律していない人間を自律させるものとして教育学は教授 - 学習の関係を考えることになるのである。その意味では、近代の教育学は、人間の自律を教育の窮極の課題とし、自律的人間を「人間らしい人間」として表象することになる。

周知のように、人間の自律の問題を近代において徹底的に追究したのがカントである。彼の言う自律とは意志の自律のことであり、経験的な自然法則から独立したところにそれを見るが故に「先験的な原理」として捉えられている。それ故、意志は、カントによれば、万人に妥当する意志の規定根拠を自ら自分自身に立てる意志であり、その限り万人が納得する普遍的法則を自己立法する意志、すなわち「善意志」を意味する。このためこの意志は、自ら立法した普遍的法則に規定されるが故に、自律は意志の因果性に求められることになる。カントは、こうした自律の意志を純粋に持ちうるのは理性的存在者のみであり、その意味でこの意志が実践理性であることを次のように説明する、すなわち

「およそ自然の事物は何ひとつとして、法則に従ってはたらかぬものはない。ひとり理性的存在者のみが法則の表象に従って、換言すれば原理に従って行為する能力、即ち意志を有する。ところで行為を法則から導出するには理性を必要とする。それだからこの意志は実践理性にほかならない。もし理性が、いかなる場合にも必ず意志を規定するものなら、かかる理性的存在者の行為が客観的必然的と認められる限り、その行為は主観的にもまた必然的である。つまり意志は、理性が傾向にかかわりなく、実践的に必然的とするところのもの、即ち善であると認めるところのもののみを選択する能力である」<sup>9</sup>と。少し長い引用をしたが、ここに明確に説明されているように、理性的存在者が先験的事項として意志を規定するとき善なる客観的必然的行為が可能になるのであり、そうした行為を齎す意志をカントが実践理性と考えていることがわかるであろう。もとより実践理性は理性的存在者が発揮するものであって感性的存在者には無縁のものである。従って、自律が近代の教育の理念となる限り、感性的存在者から出発する人間にとって理性的存在者は絶対的価値をもち、目的自体となるのである。カントはそのことを次のように言う、「もし最高の実践的原理があるべきならば、……この原理は目的自体として何びとにとっても必然的に目的となるところのものの表象を意志の客観的原理とし、従って普遍的、実践的法則たり得るようなものでなければならない。そしてこの原理の根拠は、理性的存在者は目的自体として存在するというところにある」<sup>10</sup>と。

さて、近代の教育の論理が、上来見たカントの自律の原理に強い影響を受けていることは否定できないが、それは、近代の思考そのものが中世的な神律的思考を脱却しようとするからである。つまり、キリスト教的人間観である神の被造物としての神律的在り方から人間を解放

し、何からも支配されない自由を人間の内に確立しようとするからである。理性的存在者とはそうした自由の主体となった存在者であり、カントはそれを人間の目的自体として理論化したのであるが、そのさい注目しなければならないのは、自由の主体として完全な自律ができるためには「法則の表象（die Vorstellung der Gesetze）」が不可欠であったことである。カントは、理性的存在者のみが普遍的法則を自己立法できることを指摘するが、それは、「表象（Vorstellen）」という思维能力を理性的存在者が持ちうるからである。その意味で、理性的存在者が人間の目的自体となることは表象的思惟を人間が獲得することを強いられるのであるが、そのことは、換言すれば、表象的思惟が人間にとって近代的な人間として自律するための条件となることである。それ故、自律的人間を究極目的とする近代教育は表象的思惟を正しくできるように展開するのである。とすれば、表象的思惟とは何か。

周知のように近代の思考は、デカルトによる対象批判的な懐疑的思惟が方法的に確立することで明らかになるが、それは、ハイデッガーの言葉を借りて言えば、「デカルトの形而上学において、有るものが表象作用の対象であることとして、真理が表象作用の確信性として、初めて規定される」<sup>11</sup>ことである。つまり疑うことは疑われるものを表象することにおいて行われるのであり、それ故疑う主体と疑われる対象の二項対立が最初から前提されることとなるため表象作用は主客の対立を構成する思惟ということができであろう。しかもその対立を構成するのが疑う主体である人間である。それ故、ハイデッガーは、表象作用について「〈表象する〉とは、ここではそれ自身からして何ものかをそれ自身の直前に立て、立てられたものを立てられたものとして確保することを意味する」<sup>12</sup>と言うが、法則を表象する理性的存在者は、表象

の主体として普遍的な絶対的実践的法則を自らの直前に自ら立て、それを確保するのであり、こうした人間の有り方を実現するのが表象的思惟なのである。表象の原語であるドイツ語のVorstellenが既にこうした人間の有り方を含む言葉であることはこの原語を分解することから知られる。つまりVorstellenは、vorとstellenの合成語であり、vorは「前に、直前に」の、またstellenは「立てる」の意味であり、それ故Vorstellenの分解的意味は、「直前に - 立てること（Vor-stellen）」であり、最初から立てるものと立てられるものが想定されているのである。デカルトの懐疑的思惟は一切を懐疑に付すことによって中世的な神律的在り方から人間を方法的に脱却させることになったが、そのことは、ハイデッガーが指摘するように「真なるものを人間自身の知によって知られたものとして確保する確信性への解放」<sup>13</sup>であり、しかもその解放は人間自らが疑う主体としての自己解放であるが故に、デカルトのそれは、絶対的自由である神に代って人間が自由の主体として一切を捕捉し把握するのであり、それ故に自己解放する人間は、一切を直前に立てて考えることとしての在り方を自ら確立しなければならなかったのである。そこに自律の人間としての理性的存在者を自己目的とする近代の人間の命運があり、デカルトの形而上学がその切っ掛けを与えることになったのである。それ故、ハイデッガーは言う、「近代的形而上学全体は、ニーチェをも含めて、デカルトによって開かれた有るものと真理とに関する解釈の中に維持されている」<sup>14</sup>と。少なくとも近代の諸学はデカルトの与えた射程のなかで展開されているのであり、教育学も例外ではないのである。

さて、近代の思考をこのように考えると、表象作用が近代の人間になるためには絶対に獲得しなければならない能力であるため、教育学はこの能力の獲得を最大の課題として教育理論を

構成することになる。それ故、近代の教育は「表象する主体（das vorstellende Subjekt）」を形成することに心血を注ぐことになるが、このことは、ハイデッガーの言葉で換言すれば、「主体中心主義（Subjektivismus）」<sup>15</sup>の実現が教育の目的になることを意味する。そのため近代における教育学研究は主体中心主義の人間観が根本的な枠組となり、教育学は最初から何からも支配されない自由な主体の人間を「人間らしい人間（homo humanus）」として教育の中心に置くことになるのである。それは、もとより表象的思惟を理性的に駆使できる人間のことである。先にこの表象的思惟は、一切を捕捉し把握する思惟であることを指摘したが、その捕捉や把握の仕方はどこまでも表象する主体が決めるのであり、それ故主体の表象的視野に入らないものは排除されることになる。その限り、カントの言う「法則の表象」は主体の主観において客観的普遍的法則と考えられるものを構成することであり、そのことが自然科学の領域において行われるなら、その法則は所謂「科学的法則」と言われるものになるのである。従って、表象的思惟を理性的に駆使できる人間を形成することは、人間の自己意識が、一切のものを自己に「対して立つものとする（Vergegenständlichung）」すなわち「対象化（Vergegenständlichung）」によって全体的体系的統一性に齎せる根拠となることであり、世界の全体が人間の自己意識のなかで動くことになるのである。その結果、世界は人間の探究の対象として人間に構成されるものとなるが故に、教育はその探究がどこまでも可能になるような自律的な表象能力を訓練することになるのである。

こうした近代教育学の構造は、我が国においても典型的に見られ、最近では平成十年代から文部科学省において主張されてきた「生きる力」としての自律的な自学自考の能力の獲得は

そのことを示すものである。しかし、この「生きる力」が主張されることになったもとの背景は、前節で見た高度経済成長と技術革新の成功によって世界経済を牽引する経済大国になるなかで社会の成熟とともに生きるリアリティが希薄になった子どもの間で重大な問題行動が多発したことにある。平成十一年度の『青少年白書』はその状況を「昨今の青少年非行の特徴として、刑法犯少年の検挙人数が増加しているほか、凶悪・粗暴な犯罪の増加が目立っている。また、日ごろは問題行動の見受けられない青少年が、突然、対教師暴力や重大な犯罪を行うという、いきなり非行型も目立っている」<sup>16</sup>と伝えている。「生きる力」は、子どものこうした危機的状況を踏まえて主張されることになったものであるが、その内実をなす自学自考の能力は「教育課程審議会答申」（平成十年七月）で「全人的な力」<sup>17</sup>と言われるように、それは、人間の全能力の要として彼の自律的な自己意識を高めるものであるが故に、上に見た近代教育学の枠組を逸脱するものではない。そしてこうした「生きる力」を育成する教育が実際に始まったのは平成十四年であり、現在までおよそ十五年の歳月が経っている。当時の小学生は現在では二十一歳から二十七歳の壮盛期に達しているが、彼らにとってその教育はどのような意味を持ち、彼らの生き方にどのように反映しているのだろうか。これらの点については十分な検証がなされていないのが実状である。ただ、平成二十七年版の『犯罪白書』を見ると、刑法犯全体の認知件数は、「生きる力」の教育が始まった平成十四年をピークにして減少傾向を示し、平成二十六年ではピーク時のほぼ半数になっており、また、少年の刑法犯の検挙人数は、平成十六年から減少し、平成二十六年は戦後最少の検挙となっていることが分るのであり、その点から言うと、「生きる力」の教育の効果が犯罪抑止の面に出ていると言えるかも

しれない。しかし、『白書』によると、刑法犯が減少した原因は、窃盗が大幅に減ったためであり、窃盗以外の一般刑法犯に関して言うと、少年の占める割合は、平成二十六年の人口比で計算すると成人の約2.7倍に達するのである<sup>18</sup>。そのことを勘案すると、「生きる力」の教育が犯罪抑止に直結するものになっていると即断することはできないであろう。いま、その点について教育学的関心を持たねばならないのは、昨年の十月に発覚し、現在においても世間を震撼させている重大事犯である。それは、神奈川県座間市で起きた猟奇事件、すなわち二十七歳の白石隆浩が自殺サイトで自殺者を募り、九人を殺害し、全遺体を解体し保存した事件である。年齢が二十七歳であるということは、「生きる力」の教育が始まった平成十四年は小学一年であり、彼は純粋にその教育を受けた世代である。もともと「生きる力」が教育課題として提出されることになった最大の原因は、少年の猟奇事件としてやはり世間を震撼させた平成九年の酒鬼薔薇事件が起きたからであるが、そのことを考えると、今回の事件は、「生きる力」の教育が、酒鬼薔薇事件の反省の上に構想されたにも拘らず、人間のデモニッシュ性を制御できるだけの十分な力の教育にはならなかったことを示していると言えるであろう。白石容疑者の自己意識は、歪んだ自律性を助長させるものであったのである。

さて、いま私は、十五年間の「生きる力」の教育の現実を人間の非人間性が最も露出する刑法犯の統計から見たが、こうした考察が妥当なものかどうかについては異論があるであろう。しかし、カントが指摘したように人間は教育によって人間になることを考えると、非人間的な犯罪に陥る背景には教育が十分に機能しなかったことが考えられるのである。私は、先に主体中心主義の人間観を枠組とする近代教育学の特質について明らかにしたが、その特質を持つ

「生きる力」の教育が上述のように人間のデモニッシュ性を制御できないとすれば、我々は、そこに現今の教育の限界をみなしなければならないであろう。そのことは、取りも直さず近代教育学の限界でもある。なぜなら、それが、現実の教育の理論的背景となっているからである。しかもその理論は表象的思惟によって展開されるものであるが故に近代教育学の限界はこの思惟の問題でもあるのである。それ故、改めて人間のデモニッシュ性を問題にすると、教育学は、新たな思惟を求めねばならないであろう。そこに近代教育学を脱構築する可能性も出てくるのである。では、その思惟とはどのようなものであろうか。

### Ⅲ. 親鸞の悪人正機と近代教育学の脱構築

先に私は、ディルタイの思索を背景にして教育学は世界史的事実を見据えて、教育現実を捉えねばならないことを指摘した。いま、その世界史的事実を見ると、我々の周りに現出している教育現実の矛盾を露呈していることに気づくのである。前節で明らかにしたように主体中心主義の人間観が教育を支配しているため、人間は何からも支配されない自律した存在として自らの生の保存と拡大を志向する教育を展開することになるが、それは、換言すれば、生を阻害するものは出来る限り克服する教育を展開することであり、従って近代の人間は、教育によって獲得した表象能力を駆使することで生の保存と拡大に相応しい法則の発明や発見をし、我々は、人類史上かつてない豊かさと繁栄を享受することになったのである。しかし、こうした教育を推し進めることは却って人間の生の最も深い深淵を開くことになる。先に我々は、近代の諸学がデカルトの形而上学の射程の内で展開されていることを指摘したが、それは、カントの言う「法則の表象」を可能にするものであり、その法則が科学的法則として表象

されるとき宇宙は数学的・機械的に捉えられることになる。その意味で、デカルトの形而上学は宇宙の数学的・機械的説明の発端となるものである。つまりデカルトは、対象批判的な懐疑的思惟を展開したが、それは、思考と物質を区別し、人間精神と客観世界とを切り離して精神の独自性を主張することで、自然界の現象を数学的な因果関係と精密な自然法則で捉えようとしたのである。もとよりこうしたデカルトの思索は、今日見る自然科学の進歩を齎し、シュプランガーが指摘するように「我々が完全に認識した事物は、これを我々の手で人工的に作ることが出来なければならない」<sup>19</sup>という人間万能論の思想を近代の人間と教育に意識させることになる。従って、この意識が強大化することによって生命の領域にまで自然科学的操作が及ぶことになり、現代の生命科学や分子生物学に見られるような遺伝子操作やクローン技術の開発など生命の人為的創造に繋がる科学を生み出すことになるのである。従って、こうした自然科学的意識が先行するところでは、機械的合理的に説明できないものは非科学的として排除され、ヴェーバーがいう「世界の脱魔術化（Entzauberung）」<sup>20</sup>が徹底して行われることになるのである。しかし、こうした生の動きはどこまでも自らの生を保存し拡大するという人間の生の欲求があるが故に起るのであり、それ故ジンメルは人間の生の本質について次のように言う、すなわち「生はその本質上、高揚であり増大であり、意志と力への、また力と美への自己自身からの発展である」<sup>21</sup>と。従って、生は、それを阻害するものに対しては徹底的に闘うのであり、それが自然科学的意志と結びつくとき、科学的真理の探究という美名のもとにデモニッシュ性が露呈する。例えば、嘗てナチス政権下のドイツに見られたホロコーストはその典型であり、ユダヤ人をはじめ社会的弱者は科学的実験の材料であったのである。しかし、



そうした国家的犯罪に限らず、現在のような人間の全体が経済的価値に一元化された社会状況においてもそれは見られるのである。前節で「生きる力」の教育を純粹に受けた人間が猟奇事件を起こしたことを見たが、その背景には合理性と効率性を優先させる経済体制があり、豊かさと繁栄の構築という経済意識が人間を支配するが故に、却って勞せずして利益を得ようとする短絡的な自己中心性が前面に現れ、それが金銭の野望と結びつくときデモニッシュ性を露呈することになるのである。猟奇事件を起こした白石容疑者は「楽しんで金銭を得たかった」との主旨を話していると報道されているが、まさに間違った生の高揚を示す典型的な事例とすることができよう。ハイデッガーも主体中心主義が人間と教育の全面を覆っている現代では「個人主義の意味での主観主義という非本質に滑り落ちる可能性が存続する」と言い、「個人主義に反対し、一切の遂行と利益の目標分野である共同体に味方する、蹶然たる闘いが意味を有するのである」<sup>22</sup>と指摘するが、まさに生の危険性を見るとき、現代の教育学に求められているのは、その生の危険性を制御できる理論であると言えよう。

ところで、いま我々は世界史的事実に着目して生の深淵を存在論的に指摘したが、ここで明らかになった生の危険性を見ると、「教育的関係」も単に教える人間と教えられる人間が教材を通して向き合うだけですすことはできない。人間のデモニッシュ性が生の深淵にみられるとき、教えるものも教えられるものもその制御について考えなければならない。その点を教育学的に考えたとき、最も適切な視点を与えるのが親鸞である。親鸞は、大乘仏教のなかでも浄土教の系譜に属する宗教者であり、人間の悪を最も深く自覚した人間である。今日では彼の思想は「悪人正機」で纏められるが、この論理のなかに我々が求める教育学的意義がある。

とすれば、悪人正機とはどのような思想であろうか。

仏教は仏道と言われるように人間が覚者たる仏を目指す成仏道である。それ故、仏教は人間に成仏するための「教」を示し、その「教」に従って歩む「行」を求める。人間は、その示された「教」に従って「行」を努めるなら成仏の「証」を得ることができるのである。この教・行・証の歩みの全体が仏道なのである。それ故、仏道は成仏を目指す限り、悟道であり善道である。その意味で、仏道を歩む人間は善人である。親鸞は、こうした仏道を真摯に励む人を「自力作善のひと」<sup>23</sup>と呼ぶ。しかし、親鸞は、こういう人は「弥陀の本願にあらず」と言い、弥陀の救済の対象にならないと見るのである。本願は、むしろ「悪人」に向けられていると、そのように捉えるのが親鸞の立場なのである。親鸞のこうした独特の宗教観は、仏道の教行証の基本から考えると、まったく反仏教的あるいは非仏教的とすることができるが、彼はこの教行証のなかに「信」を入れることで大乘仏教の本道を開顕するのである。

親鸞は、天台僧として自力作善の仏道を歩んでいたことは周知の事実である。しかし、二十九歳のとき、自力作善の仏道を「雑行」として捨て、法然の説く浄土門に廻入するのである。それは阿弥陀仏の「本願」に帰命（帰依）することであるが、こうした宗教的転換の背景には親鸞の実存的経験があると見なければならない。それは、彼が自ら語る次の言説、すなわち「いづれの行もをよびがたき身なれば、とても地獄は一定すみかぞかし」<sup>24</sup>によく現れている。彼は、自力作善的仏道で示された教行証を実現すべく、修行に励んだのであるが、結果的には成仏の証がえられず、却って地獄一定の自分であることを実感したのである。この経験は、換言すれば、「いづれの行もをよびがたい」という良心の痛みであり、それ故「地獄一定」と言

わざるをえない負い目である。親鸞は、教行証をどこまでも自力作善的に精励すればするほど良心の痛みと負い目を意識せざるを得なかったのである。もともと自力作善の仏道は心清浄道と言われるように心を清浄にしたとき清浄心の当体である仏に成ると考えているため清浄心を実現することが成仏を目指す人間の在り方となる。しかし、良心の痛みと負い目を意識することは清浄心に成りえない自己を自覚することである。従って、親鸞において問題なのは、清浄心に成りえない人間がいかに清浄心を実現するかということである。そのさい問題になるのが、「煩惱」の問題である。親鸞が自力作善の仏道において清浄心に成ることができないと自覚したのは、煩惱が清浄心を汚染するからである。仏教は、一切衆生は仏性を持つと考えているため、心性は本来清浄なのであるが、煩惱がそれを汚染するために清浄心を失うのである。大毘婆沙論第二十七ではそのことが次のように言われている、すなわち「心性本と浄なりと執するあり。分別論者の如し。彼れ心は本性浄なるも客塵煩惱に染せらるゝが故に相不清浄なり」と<sup>25</sup>と。従って、煩惱を制御できるとき、清浄心が実現できると言えるが、良心の痛みと負い目の意識は制御できない自己を自覚することである。それ故、親鸞は自己の内に「愚」を見、自らを「煩惱具足の凡夫」と言わざるをえないのである。親鸞のいう「悪人」とはこうした煩惱から離れ得ない愚人のことである。従って、二十九歳のときに親鸞が「雑行を捨てて本願に帰す」<sup>26</sup>というのは、悪人でも出離の道があることを実感するからである。言い換えれば、阿弥陀仏の本願は、自力作善の仏道では成仏できない悪人に向けられているのであり、悪人こそ本願の正機であることが領解されることである。それ故、親鸞は言う、「煩惱具足のわれらは、いづれの行にても生死をはなるゝことあるべからざるをあはれみたまひて、願ををこ

したまふ本意、悪人成仏のためなれば、他力をたのみたてまつる悪人、もとも往生の正因なり」と。

さて、親鸞の悪人正機の思想をこのように捉えると、そこに見えるのは、絶対に仏になれるものが絶対に仏になれる道が仏のほうから開かれていることである。つまり本願とは悪人救済の絶対愛であり、その救済を疑わないとき、すなわち信じるとき、教行証が実現されるのである。大乘仏教は『観無量寿経』に説かれる「無縁の慈」<sup>27</sup>を本質とするものであると考えらるなら、一切衆生の救済が大乘精神ということができ、本願はそのことを端的に示すものである。それ故、その絶対愛を受け入れるとき成仏の道が開かれるが故に、「信」が大乘仏教の中心になることが分るのであり、その限り「信」が教行証を開くことになるのである。しかし、その信は、教行証を完成した仏の絶対愛が前提になって出てくるものである。仏の本願があるが故に信が芽生えるのである。それ故、信も完成した仏から与えられてくるのである。親鸞は言う、「如来よりたまはりたる信心を、わがものがほにとりかへさんとまうすにや、かへすがへすもあるべからざることなり」<sup>28</sup>と。親鸞が自らの実存において身証した絶対愛とはまさに「無縁の慈」であり、一切衆生を平等に無差別に救う大慈悲なのである。その意味で、絶対愛は絶対信を形成するのである。それは、換言すれば、不完全なものが完全を目指すことであり、悪の意識が善の意識に転換することである。親鸞はそのことを『教行信証』の総序で次のように語っている、すなわち「円融至徳の嘉号は、悪を転じて徳をなす正智、難信の金剛の信楽は、うたがひをのぞき証をえしむる真理なり」<sup>29</sup>と。絶対愛に触れるものは悪と疑いが消除するとともに徳と信と証が確信されるのである。それは、絶対愛に触れるものは誰しも、教行証を完成した仏の正智と真理の圏内に転入す

るからである。

先に私は主体中心主義の人間観が枠組となる近代教育学の問題点を指摘した。近代教育学は、どこまでも自律の原理が先行し、何からも支配されない自由な主体を理念として教育の理論を構成するため、主体を制御するのは自制以外にはないが故に主観主義という非本質に滑り落ちる可能性が内在する。このために生の深淵に悪辣なデモニッシュ性が出現するのである。親鸞もそのことを「さるべき業縁のもよほせば、いかなるふるまひもすべし」<sup>30</sup>と言い、絶対愛の本願に逢わない限り、意志とは無関係に起こってくる様々な業縁によって自分でも手の付けようのない煩惱が目覚め、どのような行為をもしってしまう危険性を明らかにするのである。それ故、今日の教育学の課題である生の危険性の制御のためには絶対愛に触れることが大事なのである。親鸞の悪人正機の思想はそのことを示しているものであり、教育学の研究対象である「教育的関係」はこの絶対愛を中心に考えられねばならないのである。

しかし、近代教育学は、それが近代学の一つである限り、既述したように理性的な表象的思维が思惟形式となる。従って、それは、自律の主体による「法則の表象」が学的方法となるために、人間が世界構成の中心となり、人間を超える超越者の問題はその視野から消失するのである。上巻の説明から言えば、生の危険性が現れるのはまさに教育学が超越の視点を失ったからである。従って、親鸞が明らかにしたように悪の意識を善の意識に転換するためには教育学は改めて超越の視点を回復しなければならないのである。嘗て実存哲学から教育人間学(Pädagogische Anthropologie)を構想したボルノウは、教育学の立場から「悪」の問題を追究した。つまり彼は、先に指摘したホロコーストという人類史上最悪の国家的犯罪を犯したドイツの教育現実を踏まえて、人間のデモニッ

シュ性を防ぐことが教育の課題であることを主張したのである。彼は言う、「本来デモニッシュな悪しき存在が、人間のうちに、少なくとも人間のうちなる一つの可能性として、原則的に認められねばならなくなった。そして、このものが、まったく途方もない仕方束縛から解放されてしまったあとでは、人間の内なる良き能力をただ導いていけばよいのではなくて、そのかわりに、この悪しき存在を、差し当たり何とかして、外からはばまなければならないという、最も差し迫った必要が生じたのである」<sup>31</sup>と。そしてデモニッシュ性を防ぐ教育的方法として彼もやはり宗教的覚醒の問題に触れるのである。しかし、ここでは親鸞の示した絶対愛の問題は語られず、自分で自分に目覚めることが強調されるのみである。ここにキリスト教的宗教観の限界があるのであろう。キリスト教の神は愛ではあるが、絶対愛の愛ではなく、罰する神でもあるのである。しかし、仏教は、捨てることのない絶対愛の仏を現象させるのである。親鸞は、そのことを明らかにしたのである。それ故、現代においては、この絶対愛を教育の中心問題として近代教育学を脱構築するところに教育学的課題があると言えるであろう。

しかし、こうした視点は、第一節で指摘した人文・社会科学を無視する国家的戦略が前面に出される我が国においては反時代的と見られるであろう。むしろ経済的価値に迎合し、それを助長する教育が歓迎されるであろう。しかし、そこでは奇怪な事件や事故を引き起こす人間の問題がどこまでも残るであろう。我々は、教育学を誠実に研究するものとして、そうした人間が出ない教育を考えるのである。それ故、我々は、教育的関係の内にある人間の存在構造から「人間らしい人間」の形成を考えなければならないのである。それは、何かに奉仕する教育ではない。人間を人間として考える教育であり、人間を絶対に愛する教育である。

注

- 1 そこには次のようにある, すなわち「特に教員養成系学部・大学院, 人文社会科学系学部・大学院については, 十八歳人口の減少や人材需要, 教育研究水準の確保, 国立大学としての役割等を踏まえた組織見直し計画を策定し, 組織の廃止や社会的要請の高い分野への転換に積極的に取り組むよう努めることとする」と。
- 2 Hermann Nohl : Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. In Frankfurt am Main, 1957, S.134
- 3 Wilhelm Dilthey : GESAMMELTE SCHRIFTEN, Bd.IX, S.15
- 4 木村素衛『国家に於ける文化と教育』岩波書店, 昭和42年, 51頁
- 5 同書 52頁
- 6 同書 52頁
- 7 同書 52 - 53頁
- 8 同書 53頁
- 9 Immanuel Kant : Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, FERIX MEINER VERLAG, 3. Auflage, 1965, S.32 (邦訳『道徳形而上学原論』岩波文庫, 昭和45年, 49頁)
- 10 Ibid., S.51 (同書 76頁)
- 11 Martin Heidegger : Die Zeit des Weltbildes, in "HOLZWEGE", VITTORIO KLOSTERMANN, 4.Auflage, 1963, S.80
- 12 Ibid., S.100
- 13 Ibid., S.99
- 14 Ibid., S.80
- 15 Ibid., S.102
- 16 総務庁青少年対策本部編『青少年白書 (平成十一年度版)』(平成十二年) 233頁参照
- 17 文部科学省『幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について』(教育課程審議会答申・平成十年七月二十九日)を参照。そこでは次の記述がある。「自ら学び自ら考える力などの『生きる力』は全人的な力である」。
- 18 法務省法務総合研究所編『平成27年版 犯罪白書』平成27年
- 19 エデゥアルト・シュプランガー『文化哲学の諸問題』岩波書店, 昭和12年, 240頁
- 20 岩波講座現代思想『近代/反近代 14』岩波書店, 1994年, 5 - 6頁
- 21 ゲオルグ・ジンメル『ジンメル著作集6』白水社, 1976年, 248頁
- 22 Die Zeit des Weltbildes, in "HOLZWEGE", S.85
- 23 『歎異抄 (ワイド版)』岩波文庫, 1991年, 45頁
- 24 同書 43頁
- 25 望月信享『佛教大辭典』(電子版) 1852頁
- 26 金子大栄編『親鸞著作集 全』法蔵館, 昭和47年, 340頁
- 27 真宗聖典編纂委員会編『浄土真宗聖典一注釈版一』本願寺出版部, 昭和63年, 102頁。この無縁の慈について『仏説観無量寿経』では次のように説かれている, すなわち「仏心とは大慈悲これなり。無縁の慈をもつてもろもろの衆生を摂す」と。
- 28 『歎異抄』 50 - 51頁
- 29 『親鸞著作集 全』10頁, 『浄土真宗聖典一注釈版一』131頁
- 30 『歎異抄』 67頁
- 31 Otto Friedrich Bollnow : Existenzphilosophie und Pädagogik, W.KOHLHAMMER VERLAG, Vierte, durchgesehene Auflage, 1959, S.13 (邦訳『実存哲学と教育学』峰島旭雄訳, 理想者, 昭和45年, 13 - 14頁)。尚, デモニッシュ性についての私の詳細な論文は, 上田閑照監修『人間であること』(燈影舎, 2006年)所収の「浄土の教育学—教育の構造と「私」の本質—」を, また悪については拙稿「教育学における親鸞の人間学的位置—近代教育学の脱構築に向けて—」(『親鸞像の再構築』筑摩書房, 2011年)を参照。